

L'apport d'une communauté de pratique au développement professionnel de superviseurs de stage en enseignement

The contribution of a community of practice to the Professional development of teaching internship supervisors

Anne Roy, Liliane Portelance, Monique Dufresne et Anthony Simard

Volume 10, numéro 1, 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1076184ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1076184ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Roy, A., Portelance, L., Dufresne, M. & Simard, A. (2021). L'apport d'une communauté de pratique au développement professionnel de superviseurs de stage en enseignement. *Phronesis*, 10(1), 93-108.
<https://doi.org/10.7202/1076184ar>

Résumé de l'article

Lors de la coévaluation des apprentissages des stagiaires avec l'enseignant associé, plusieurs superviseurs de stage en enseignement éprouvent un malaise par rapport à leur rôle, leurs actions et leur posture. Pour certains, ce malaise serait dû à un manque de formation continue empêchant leur développement professionnel. Par la création d'une communauté de pratique, nous avons accompagné la réflexion et l'analyse des pratiques de supervision de stage qui se déroulent au sein de triades, composées du stagiaire, de l'enseignant associé et du superviseur. Notre objectif était d'étudier les apports de cette communauté à leurs pratiques. Dans cet article, nous présentons d'abord la problématique. Nous exposons ensuite le cadre conceptuel composé du rôle du superviseur, des enjeux de la triade, du développement professionnel et de la communauté de pratique. La démarche méthodologique est ensuite explicitée suivie des données collectées au moyen d'entretiens individuels semi-dirigés avec les superviseurs de la communauté de pratique. Les résultats de la pratique déclarée mettent en lumière les apports de la communauté de pratique au développement professionnel de ses membres.

L'apport d'une communauté de pratique au développement professionnel de superviseurs de stage en enseignement

Anne ROY, Liliane PORTELANCE, Monique DUFRESNE et Anthony SIMARD

Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada

Mots-clés: communauté de pratique, développement professionnel, superviseur en enseignement, supervision de stage en enseignement, triade

Résumé: Lors de la coévaluation des apprentissages des stagiaires avec l'enseignant associé, plusieurs superviseurs de stage en enseignement éprouvent un malaise par rapport à leur rôle, leurs actions et leur posture. Pour certains, ce malaise serait dû à un manque de formation continue empêchant leur développement professionnel. Par la création d'une communauté de pratique, nous avons accompagné la réflexion et l'analyse des pratiques de supervision de stage qui se déroulent au sein de triades, composées du stagiaire, de l'enseignant associé et du superviseur. Notre objectif était d'étudier les apports de cette communauté à leurs pratiques. Dans cet article, nous présentons d'abord la problématique. Nous exposons ensuite le cadre conceptuel composé du rôle du superviseur, des enjeux de la triade, du développement professionnel et de la communauté de pratique. La démarche méthodologique est ensuite explicitée suivie des données collectées au moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées avec les superviseurs de la communauté de pratique. Les résultats de la pratique déclarée mettent en lumière les apports de la communauté de pratique au développement professionnel de ses membres.

Title: The contribution of a community of practice to the Professional development of teaching internship supervisors

Keywords: community of practice, professional development, student teaching supervision, student teaching triad, teaching supervisor.

Abstract: During the co-evaluation of student teacher of trainees' learning with the associate teacher, several supervisors experience a discomfort with their role, their actions and their posture. For some, this discomfort is due to a lack of continuous training preventing their professional development. By creating a community of practice, we supported the reflection and analysis of student teaching supervision that take place within triads, made up of the trainees', the associate teacher and the supervisors. Our objective was to study the contributions of this community to their practices. In this article, we first present the problematic. We then present the conceptual framework consisting of experiential learning, professional development and the community of practice. The methodological approach is then explained, followed by data collected by means of semi-directed individual interviews with the supervisors of the community of practice. The results of the reported practice highlight the contributions of the community of practice to the professional development of its members.

Introduction

Dans le cadre de la formation des stagiaires en enseignement, plusieurs superviseurs de stage éprouvent un malaise relativement à leurs rôles, leurs actions et leur posture, notamment, lors de la coévaluation des apprentissages des stagiaires avec l'enseignant associé. Précisons que, au Québec, le superviseur est la personne du milieu universitaire chargée de participer à la formation et l'évaluation des apprentissages du stagiaire durant ses stages en enseignement. Elle peut être professeure ou chargée de cours, mais toutes possèdent un diplôme de maîtrise en éducation. Le malaise éprouvé par ces personnes proviendrait pour certaines d'un manque de formation continue en lien avec leur développement professionnel (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017; Correa Molina, 2011). Par la création d'une communauté de pratique, nous avons voulu offrir un contexte favorisant le développement professionnel en accompagnant la réflexion et l'analyse des pratiques de supervision de stage qui se déroulent au sein de triades formées par le superviseur, l'enseignant associé et le stagiaire, étant donné l'importance des relations et des interactions entre ces derniers. Dans ce texte, nous présentons d'abord la problématique reliée au besoin de ressourcement et de formation des superviseurs de stage; nous exposons ensuite les référents conceptuels sur lesquels s'appuie le traitement de la question de recherche. Nous poursuivons avec le processus méthodologique. L'analyse des données, collectées au moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées avec quatre superviseurs d'une communauté de pratique, fait émerger les apports de ce regroupement au développement professionnel de ses membres. Enfin, une conclusion suit l'interprétation des résultats. Ces derniers s'inscrivent dans le cadre d'une recherche plus large.

Problématique

La problématique de la recherche s'articule autour de deux éléments que nous présentons succinctement. Le contexte de la formation initiale à l'enseignement permet de situer l'objet de la recherche. Puis, nous soutenons la nécessité de la formation des superviseurs de stage pour montrer l'importance de leur donner accès à des occasions de codéveloppement professionnel en participant à une communauté de pratique.

Contexte de la formation initiale à l'enseignement

Depuis plus d'une vingtaine d'années, la formation professionnelle à l'enseignement se déroule en alternance dans les milieux scolaires et universitaires (Mazalon et Landry, 1998). Reconnue comme étant un puissant levier pour la professionnalisation de l'enseignement (Lamy, 2005; Malo, 2019), l'alternance dite intégrative demeure néanmoins fort complexe (Lebel et al., 2015; Portelance, et al., 2008). Elle nécessite, entre autres, que la formation offerte dans les deux milieux soit cohérente et que les acteurs universitaires et scolaires de cette formation exercent leurs rôles respectifs avec compétence. La triade est l'occasion d'un partage collaboratif au sujet du développement des compétences professionnelles du stagiaire en enseignement favorisant la réflexion (Boutet et Rousseau, 2002). Par ailleurs, il s'avère que des superviseurs éprouvent une tension entre les actions à poser et la posture à adopter pour accompagner les futurs enseignants (Maes et al., 2018), et ce, particulièrement au moment de la coévaluation des apprentissages du stagiaire avec l'enseignant associé (Correa Molina, 2011). Bien que cette tension soit présente dans le travail du superviseur cette dernière n'est pas un élément central de notre problématique.

Dans la présente recherche, nous concentrons notre étude sur la rencontre de la triade à partir d'une expérience du superviseur afin que ce dernier fasse une réflexion sur sa pratique pour pouvoir agir avec compétence auprès des stagiaires lors des rencontres ultérieures de la triade.

Nécessité de la formation des superviseurs de stage

Malgré les bonnes intentions des superviseurs, leur pratique de supervision reste à perfectionner afin de favoriser, notamment, un accompagnement réflexif du futur enseignant (Bates et al., 2009; Fayne, 2007). Les attentes ministérielles à leur égard sont formulées dans le Cadre de référence de la formation des formateurs du stagiaire sous forme de compétences. Il est indiqué, notamment, que le superviseur doit utiliser une approche différenciée, c'est-à-dire s'adapter au contexte de stage et au stagiaire (Maes et al., 2019) tout en respectant les exigences universitaires. Il est aussi attendu qu'il agisse en concertation avec l'enseignant associé en vue d'une formation cohérente du stagiaire. En outre, il est mentionné que « le superviseur soutient chez le stagiaire l'autoanalyse de son agir professionnel [...et que] cette attitude réflexive attendue du stagiaire correspond à celle du superviseur dans l'exercice de son rôle [... et dans son] regard critique sur son agir professionnel » (Portelance et al., 2008, p. 101). À ce sujet, plusieurs travaux de recherche montrent d'ailleurs que le développement de l'agir professionnel passe notamment par l'analyse réflexive de sa pratique (CSÉ, 2004; Perrenoud, 2001; Larrivée, 2000; Schön, 1994, 1984).

Considérant que l'expérience prévaut comme point de départ du développement de l'agir professionnel (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018), il importe de tenir compte de l'expérience des superviseurs universitaires dans le cadre d'activités de formation continue. La participation à une communauté de pratique représente une occasion de ressourcement et de codéveloppement professionnel ancré dans les expériences de terrain (Lebel et al., 2019; Leroux, 2019). Ainsi, la mise en place d'une communauté de pratique permet d'offrir aux superviseurs de stage en enseignement la possibilité d'analyser leur pratique de supervision dans le but de contribuer à la formation d'enseignants engagés et réflexifs, et ce, dans toutes les disciplines d'enseignement. Il est d'ailleurs reconnu que la création d'une communauté de pratique formée de superviseurs a des impacts positifs sur leur rôle dans la formation des stagiaires (Cody et al., 2017). En effet, les superviseurs peuvent en tirer profit en prenant des décisions en fonction des réflexions verbalisées et des connaissances coconstruites lors des rencontres de la communauté (Butler, 2005). De plus, l'engagement dans un processus de réflexion sur la base d'un savoir pratique contribue à l'enrichissement de la pratique (Portelance et al., 2018) et de surcroît, l'apprentissage collaboratif et la réflexion collective de superviseurs peuvent s'inscrire dans une perspective professionnalisante. Soulignons, qu'aucune de ces recherches n'aborde la réflexion collective de superviseurs sur leurs pratiques de supervision au sein de la triade. Compte tenu de la nécessité d'une formation continue des superviseurs universitaires permettant de développer une attitude réflexive, nous avons voulu donner à quelques-uns d'entre eux l'occasion d'analyser leur agir professionnel au sein d'une communauté de pratique à partir d'un enregistrement vidéo de la triade. Notre recherche vise à étudier leur expérience professionnelle au sein de cette communauté.

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel rattaché à la problématique de recherche comporte trois concepts et leurs interrelations. Après avoir exposé le rôle du superviseur et les enjeux de la triade, nous approfondissons le concept de développement professionnel et présentons le sens accordé à l'expression communauté de pratique. Ce cadre constitue un appui théorique solide pour le traitement de la question de recherche.

Rôle du superviseur

Le superviseur universitaire est amené concrètement à rencontrer l'étudiant avant le stage, à l'observer dans son contexte de stage, à lui fournir de la rétroaction, à le soutenir et à l'encourager, mais aussi, à la fin du stage, à l'évaluer de manière certificative et à déterminer une mesure de la qualité du stage. Dans ses actions, il porte à la fois le rôle du théoricien et celui du praticien. Sa double expertise le situe à l'interface du savoir pratique et du savoir théorique (Boutet, 2002) et ses rétroactions au stagiaire en sont influencées. L'enseignant associé le considère comme la personne qui peut établir des liens entre la théorie et la pratique (Correa Molina, 2008).

Les stagiaires s'attendent à ce qu'il exerce une vigilance quant à la consultation d'écrits scientifiques et qu'il les incite à la prise de conscience de leurs savoirs théoriques (Caron et Portelance, 2017). Il encadre le stagiaire dans une lecture expérientielle et critique des référents théoriques (Altet, 2012), ce qui représente un moyen de prévenir la reproduction des savoirs théoriques et d'encourager la construction identitaire du futur enseignant (Beckers, 2007). Le superviseur exerce son rôle en fonction de ses connaissances expérientielles de nombreux contextes de stage, mais aussi des attentes formelles à son égard. Au Québec, tel que déjà mentionné, celles-ci sont inscrites dans un cadre de référence (Portelance et al., 2008). Elles comportent notamment des compétences à exercer au sein de la triade.

Les enjeux de la triade

Afin de saisir la réalité de la triade, il est important d'identifier les enjeux qui la caractérisent. Nombreux sont les défis qui doivent être surmontés afin d'assurer une expérience formatrice au stagiaire. D'abord, un équilibre relationnel est à établir et à maintenir à l'intérieur de la triade. La nature des problèmes rencontrés, l'évaluation des apprentissages des stagiaires, les émotions ressenties et l'engagement des acteurs sont des occasions de tensions récurrentes (Rousseau et al., 2002), de là l'importance d'intensifier le travail de collaboration entre les formateurs (Rivard et al., 2019). L'existence de buts communs, impliquant la coopération et la concertation, est une condition essentielle au bon déroulement du stage. Des recherches révèlent pourtant que les formateurs de la triade ont des visions divergentes à l'égard de la formation (Portelance et al., 2014). Deux cultures peinent à se rejoindre : la scolaire et l'universitaire. Former des enseignants réflexifs devient un défi de taille quand les intersubjectivités des deux formateurs se confrontent quant à leurs croyances, leurs convictions et leurs valeurs (Dufresne, 2014).

Le manque de communication soutenue et durable entre le superviseur et l'enseignant associé affaiblit la qualité de la formation des stagiaires. Ajoutons que la nature hiérarchique de la triade a un impact sur la distribution des pouvoirs. Le superviseur, représentant de l'Institution de « haut savoir », est souvent perçu comme un critique distant et l'enseignant associé, issu du milieu scolaire, est le détenteur d'un savoir considéré comme de « second ordre » (Hart, 2018). Ces tensions contribuent à maintenir une incompréhension des attentes et des responsabilités de chacun.

Il reste que les rencontres de la triade multiplient les occasions de développement professionnel pour chacun de ses membres, notamment pour le stagiaire. Principal acteur de son stage, il joue un rôle central dans l'identification des objectifs qu'il doit atteindre (Lebel et al., 2019). Les échanges au sein de la triade prennent forme à partir de ses propos, de ses objectifs et de sa réflexion sur son action. Au sein de la triade, il a la possibilité de développer ses capacités à mobiliser, utiliser et adapter les ressources requises selon les diverses situations d'enseignement (Habak, 2020). Les deux formateurs participent au développement de son autonomie en privilégiant la pratique réflexive (Gareau, 2018).

Développement professionnel

Le vocable développement professionnel est employé dans plusieurs champs variés et il revêt un caractère polysémique. Selon le contexte dans lequel il est utilisé, il peut être associé à la formation continue, au perfectionnement, à la croissance professionnelle et à l'éducation tout au long de la vie (CSÉ, 2014). Lameul et al., (2014) rappellent qu'il est lié à un engagement personnel, se produit dans et par l'action et permet d'articuler des connaissances théoriques et des savoirs procéduraux.

Deux approches complémentaires du développement professionnel, la perspective développementale et la perspective professionnalisante, sont exposées par Uwamariya et Mukamurera (2005). La perspective développementale est axée sur des transformations qui surviennent lors de différentes phases de la carrière alors que la perspective professionnalisante se concentre plutôt sur l'apprentissage et la réflexion. Ces deux perspectives conviennent aux finalités de la formation continue. D'une part, la transformation de pratiques peut être visée par les personnes formées. D'autre part, une approche réflexive des pratiques peut contribuer à la construction d'une identité individuelle et collective (Dubar, 1996) et, à long terme, une harmonisation de l'agir professionnel.

Bien que le développement professionnel ne soit pas nécessairement axé sur le changement de pratiques ou d'habitus (Bourdieu, 2000), plusieurs auteurs s'accordent pour affirmer que le changement en constitue un apport principal. Le développement professionnel consisterait ainsi en un processus de changement, de transformation qui permet l'amélioration de la pratique professionnelle, la maîtrise du travail et l'aisance dans la pratique (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Pour ajouter à la compréhension du concept, mentionnons que le développement professionnel serait plus efficace lorsqu'il se présente comme un processus collectif (CSÉ, 2014), ce qui peut donner lieu au codéveloppement professionnel. De ce point de vue, le développement professionnel collaboratif et la coconstruction de connaissances sont indissociables (Butler, 2005). Par ailleurs, cette dernière est facilitée par l'interfécondation qu'un dispositif de formation collaborative peut susciter puisque la dynamique des échanges permet la confrontation des idées et les questionnements partagés offrant ainsi un soutien à la formation continue (Portelance et al. 2018). Cette affirmation corrobore le point de vue de Houpert (2005) pour qui la formation continue peut se révéler une occasion de codéveloppement professionnel à condition qu'elle fasse appel à la responsabilité des formés, valorise leurs expériences, soit ancrée dans leur pratique et favorise la socialisation professionnelle.

Dans une optique socioconstructiviste, le développement professionnel serait « conçu comme un processus reposant essentiellement sur une construction sociale, qui part d'un investissement et d'un engagement collectifs, pour influencer la pratique et la vision individuelles » (Dionne et al., 2010). Ainsi, à l'instar du développement identitaire, il est construit par soi, mais aussi par et grâce à autrui (Kaddouri et al., 2008). Il peut se présenter sous différentes formes et dans des contextes diversifiés (Lameul et al., 2014). Au sein d'une communauté de pratique, il s'appuie particulièrement sur les habiletés réflexives et collaboratives des membres qui la constituent.

Communauté de pratique

Selon Wenger (1998), une communauté de pratique est caractérisée par trois dimensions : un engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé. Plus spécifiquement, une communauté de pratique regroupe des individus qui partagent un intérêt, un ensemble de problèmes, une passion pour un sujet donné et qui approfondissent leurs connaissances dans un champ particulier en agissant les uns et les autres sur une base continue (Wenger et al., 2002). Les membres d'une communauté de pratique partagent ce qu'ils ont en commun, ce qui peut soutenir l'engagement dans l'action. Un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle les réunit, ainsi que la volonté et le besoin de mutualiser leurs questionnements, leurs expériences, leurs modèles, leurs outils et leurs meilleures pratiques (APQC, 2001). À cet égard, la communauté de pratique occupe des lieux communs avec le groupe de codéveloppement professionnel, lequel mise sur le partage de pratiques et les valeurs communes en réunissant quatre à huit personnes qui désirent apprendre les unes des autres (Vanderclayen, 2019).

Au sein d'une communauté de pratique, l'engagement et la participation sont essentiels puisque c'est au cœur de ceux-ci que l'apprentissage prend place, en actions et en interactions (Orellana, 2002). Il est question d'un coapprentissage ou apprentissage par les pairs (Dionne et al., 2010). Orellana (2002) signale l'influence des processus collaboratifs de construction de connaissances et insiste sur la place de l'interaction sociale dans l'apprentissage.

Dans le même sens, Michaud et Bouchamma (2013) affirment que, dans une communauté de pratique, l'apprentissage naît de l'interaction de multiples sources de savoirs, tacites ou explicites, et de la narration de l'expérience. Le savoir nouveau est construit socialement dans un contexte de réflexion collective. Dans cet esprit de coconstruction de savoirs et de coapprentissage, la mise en place d'une communauté de pratique et l'accompagnement de ses membres peuvent s'inscrire dans les idées de Dewey (1938), qui insiste sur les liens de continuité avec l'expérience, ou de Kolb (1984), qui situe l'apprentissage expérientiel dans un cycle. À travers le partage, le groupe développe un sentiment d'appartenance et de mutuel engagement. Selon Michaud et Bouchamma (2013), le sentiment d'appartenance au groupe est nécessaire à l'engagement continu de chacun de ses membres. Le sentiment de faire partie d'une communauté, la synergie du groupe, ainsi que le besoin d'affiliation et d'appartenance auraient une très grande influence sur le succès ou l'échec de la communauté de pratique. Le lien d'appartenance générerait la construction de l'identité, considérée par Wenger (1998) comme un effet du coapprentissage.

La communauté de pratique est porteuse de sens et de signification pour les personnes qui y participent (Wenger, 1998). Les impacts positifs pour les participants et leur organisation professionnelle sont nombreux, dus en grande partie aux échanges, à la réflexion et à la dynamique collective. Mentionnons le traitement et la résolution de problèmes professionnels concrets, la coconstruction de connaissances utiles à la pratique professionnelle et le développement professionnel. Généralement, les prises de décision tiennent compte de la réflexion collective et de la coconstruction de connaissances (Butler, 2005). Par ailleurs, au sein d'une communauté de pratique, les échanges ne sont pas toujours harmonieux et ils peuvent être complexes. Il importe donc de s'assurer que les interactions se déroulent de façon respectueuse et permettent une réflexion continue et critique. À ce sujet, Orellana (2002) déclare que « la capacité d'écoute et de compréhension, la tolérance et le respect sont mis à l'épreuve » (p. 132).

Objectifs de la recherche

Le projet de recherche s'inscrit dans une interrelation constante entre la formation et la recherche. Nous avons soutenu le développement d'une communauté de pratique avec des superviseurs de stage en enseignement et accompagné leur réflexion sur leurs pratiques de supervision, et ce, à partir d'un enregistrement vidéo d'une de leurs triades. L'objectif général, qui consiste à analyser l'expérience professionnelle des superviseurs, se partage en trois objectifs spécifiques : identifier et préciser les rôles du superviseur, dégager et comprendre les enjeux de la supervision de stage et analyser les apports perçus de la communauté de pratique sur le développement professionnel de ses membres.

Précisions méthodologiques

Nous présentons la stratégie de recherche pour laquelle nous avons opté. Suivent le déroulement des activités de la communauté de pratique et l'instrumentation de la collecte des données. Nous complétons avec le traitement et l'analyse des données. Dans ce texte, les résultats exposés correspondent au troisième objectif spécifique de la recherche qui concerne les apports de la communauté de pratique aux superviseurs de stage qui en sont membres.

Stratégie de recherche

Comme stratégie de recherche, nous avons choisi la stratégie qualitative compréhensive interprétative, laquelle permet de se rapprocher du monde intérieur des participants, de leurs pratiques de supervision et des intentions qui les incitent à agir (Savoie-Zajc, 2000). Insistant sur la dimension interactive, la recherche qualitative permet de comprendre la culture professionnelle des participants et de mettre au jour la coconstruction de sens (Bourassa et al., 2007) et de savoir (Legendre, 2008). Avec une stratégie compréhensive, il est possible de générer et de traiter des données en provenance des actes et du discours (Taylor et Bogdan, 1984) et d'analyser ce que les participants font, pensent et disent (Dumez, 2011). Elle favorise ainsi la construction de l'identité professionnelle.

Participants

Une invitation à participer à la recherche a été envoyée par courriel aux superviseurs de stage en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières, précisant que la recherche se déroulerait au sein d'une communauté de pratique. Cinq superviseurs ont décidé de s'investir dans le processus, un nombre approprié pour favoriser le codéveloppement professionnel (Vanderclayen, 2019). Leur engagement exigeait du temps, mais aussi la volonté de partager leur pratique et de la soumettre à une analyse collective.

Cela nécessitait l'ouverture aux commentaires, la confiance et le respect. Les superviseurs participants, quatre femmes et un homme, sont rattachés à trois programmes du baccalauréat : éducation préscolaire et enseignement primaire, adaptation scolaire et sociale, enseignement secondaire. Les cinq participants ne se connaissaient pas avant la création de la communauté de pratique. Le tableau 1 donne des indications sur chacun d'eux.

Superviseur	Tranche d'âge	Année d'expérience en supervision	Formation
Annie	25-35	1	Baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire, maîtrise en éducation
Jacinthe	55-65	2	Baccalauréat en biologie médicale, certificat en enseignement au secondaire, maîtrise en didactique des sciences et de la technologie.
Juliette	35-45	1	Baccalauréat en éducation et maîtrise en éducation
Madeleine	55-65	12	Baccalauréat multidisciplinaire, maîtrise en éducation, doctorat en éducation et post-doctorat en éducation
Yvon	65-75	9	Certificat en enfance inadaptée, baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, maîtrise en éducation

Tableau 1 : Détails sur les superviseurs

Déroulement

Le déroulement des rencontres au sein de la communauté de pratique a été conçu en se référant au cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), lequel comporte les quatre phases décrites comme suit. La première phase correspond à une identification d'une situation significative dans l'expérience, la deuxième à l'observation réfléchie, l'investigation, le questionnement au sujet de la situation; la troisième réfère aux concepts, principes, règles et modèles théoriques et la dernière à la formulation d'implications pratiques et leur validation dans l'action. Tel que mentionné plus haut, nous avons étudié les pratiques de supervision au sein de la triade formée par le superviseur, l'enseignant associé et le stagiaire.

À chacune des rencontres, le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et la démarche de la communauté de pratique se déroulent comme suit: le superviseur identifie une situation significative de son expérience de supervision en triade et explicite ensuite ladite situation, après quoi il tente de l'expliquer en se référant à des éléments théoriques; finalement, à partir des échanges au sein du groupe et de sa réflexion, il déduit les implications pour ses pratiques futures.

Les six rencontres en communauté de pratique, animées par la responsable de la recherche, qui est la première auteure de ce texte, ont eu lieu entre novembre 2017 et mai 2018 à raison d'une par mois d'une durée de trois heures. La chercheuse a stimulé les interactions en contexte de réflexion sur les pratiques (Desgagné, 2001). En adoptant une attitude d'écoute et de retrait (Beauvais, 2007), elle a encouragé les superviseurs à s'exprimer. Lors de la première rencontre, un exemple du déroulement prévu a été présenté.

Le but était de permettre à chacun des superviseurs de se familiariser avec ce déroulement et de donner son avis sur ce qui était proposé :

- 1) filmer une rencontre de la triade à laquelle il participe, mais sans montrer le stagiaire et l'enseignant associé ;
- 2) visionner la vidéo et en sélectionner une ou des parties ;
- 3) présenter la vidéo ou une partie de la vidéo lors d'une rencontre des membres de la communauté de pratique ;
- 4) verbaliser ses observations sur ses pratiques de supervision exposées dans la vidéo
- 5) recevoir les commentaires des membres ;
- 6) faire part de ses réactions aux commentaires et de ses réflexions. L'horaire des rencontres a été fixé en fonction des disponibilités de chacun. Les superviseurs ont choisi la date de la présentation de leur vidéo au groupe. Chacune des rencontres s'est déroulée globalement selon les modalités décrites (étapes 3, 4, 5 et 6).

Instrumentation et collecte des données

La collecte des données a été effectuée en deux étapes. En premier lieu, toutes les rencontres de la communauté de pratique ayant été filmées, les échanges entre superviseurs ont été transcrits intégralement. En second lieu, un entretien individuel semi-dirigé a été réalisé quelques jours après la dernière rencontre de la communauté de pratique. Cet entretien a duré environ 50 minutes. Une superviseure (Jacinthe) n'a pas pu y participer. L'entretien a porté sur les pratiques de supervision et les rôles au sein de la triade, les modifications de pratiques envisagées et les modifications déjà exécutées (lors d'autres rencontres au sein d'une triade, par exemple) ainsi que les effets perçus de la communauté sur la construction identitaire du superviseur.

Les propos des superviseurs ont été transcrits intégralement. Seule l'analyse des données de l'entretien a fait l'objet de ce texte. Les thèmes de l'entretien ont été déterminés après la dernière rencontre de la communauté de pratique. À ce moment de la recherche, à l'aide d'une analyse thématique des propos des superviseurs, nous avons pu identifier des thèmes récurrents. Nous avons formulé des questions d'entretien qui nous ont aidés à établir des catégories d'analyse et à laisser émerger de nouvelles catégories. L'entretien avait aussi pour but d'approfondir certains propos des superviseurs pour lesquels nous avons besoin d'éclaircissement.

Traitement et analyse des données

Étant donné le petit nombre de participants, une analyse profonde et complète des propos des participants a été possible (Morse, 1991, 1995). L'analyse des données, issue des regards croisés des trois chercheuses et d'un assistant de recherche, a été réalisée en s'inspirant de l'analyse développementale de contenu proposée par L'Écuyer (1987). Les lectures préliminaires des propos ont permis de saisir le sens général des données collectées et de s'imprégner de ce qui avait été dit lors des entretiens individuels.

Ensuite, le découpage du contenu en unités de classification a donné lieu au regroupement des passages portant sur l'apport de la communauté de pratique au développement professionnel de ses membres. Aucune catégorie n'était préalablement établie, elles émergent de l'analyse des propos des participants. Pour l'analyse fine, les catégories suivantes ont été retenues : 1) réflexion et partage des pratiques de supervision, 2) renforcement et transformations déclarés des pratiques de supervision et 3) développement de l'identité professionnelle du superviseur.

Trois sous-catégories précisent les objets de la deuxième catégorie : 2.1) relations avec l'enseignant associé, 2.2) relations avec le stagiaire et 2.3) soutien à la pratique réflexive du stagiaire. Le tableau suivant (Tableau 2) comporte les catégories et les sous-catégories émergentes et, de manière succincte, le sens accordé à chacune.

Apports	Sens accordé	
Réflexion et partage des pratiques de supervision	Prises de conscience, autoanalyse, coanalyse des pratiques	
Renforcement et transformations déclarés des pratiques de supervision	Consolidation et changements prévus et effectifs des pratiques	
	Relations avec l'enseignant associé (EA)	Contact harmonieux et valorisation rôle EA
	Relations avec le stagiaire (ST)	Contact harmonieux et authentique au service des apprentissages du ST
	Soutien à la pratique réflexive du stagiaire	Encouragement à autoquestionnement et remises en question
Développement identité professionnelle	Identification à la collectivité des superviseurs	

Tableau 2: Apport de la communauté de pratique au développement professionnel des superviseurs

Principaux résultats

Notre projet de recherche a donné une occasion à des superviseurs de stage en enseignement d'expérimenter une analyse de leur pratique de supervision au sein d'une communauté de pratique. Dans ce contexte, nous avons étudié l'expérience professionnelle des superviseurs dans une triade, laquelle a été enregistrée par vidéo préalablement à la rencontre en communauté de pratique.

À partir des données collectées au moyen de l'entretien individuel, nous avons identifié les apports perçus de la communauté de pratique au développement professionnel de ses membres. Les résultats présentés correspondent aux catégories et sous-catégories qui ont émergé de l'analyse des données d'entretien individuel avec quatre superviseurs de stage. Nous en énonçons brièvement les significations que nous avons accordées, avant de citer les propos des superviseurs. Précisons que les propos des superviseurs s'inscrivent uniquement dans la pratique déclarée.

Réflexion et partage liés aux pratiques de supervision

Les rencontres en communauté de pratique ont permis une réflexion et un partage des pratiques de supervision. Cet apport peut se concrétiser dans la prise de conscience ainsi que l'autoanalyse et la coanalyse des pratiques.

Prise de conscience

Dans notre analyse de données, la prise de conscience d'une pratique correspond à l'acte par lequel le superviseur réfléchit à une expérience concrète de supervision, pouvant lui renvoyer une image positive de son agir, mais aussi le déstabiliser et créer un inconfort. Trois superviseurs ont pris conscience qu'ils donnaient trop de conseils aux stagiaires lors des rencontres en triade au lieu d'inciter ces derniers à réfléchir sur leurs compétences professionnelles.

Une superviseure l'exprime ainsi : « J'avais tendance à donner beaucoup, beaucoup de conseils et à dire quoi faire à ma stagiaire pour l'orienter » (Juliette). Tandis qu'une autre mentionne que son stagiaire : « Ça l'amenait moins à réfléchir et à chercher par elle-même des solutions » (Annie). Son collègue se rend compte qu'il n'est pas porté à faire réfléchir le stagiaire : « je ne le fais pas de façon spontanée. Il faudra que j'y pense » (Yvon). L'analyse a aussi mis en évidence une prise de conscience concernant une pratique contre-indiquée au développement de compétences professionnelles du stagiaire : la formulation de questions fermées et même de questions qui incluent les réponses. Pendant l'entretien semi-dirigé, une superviseure révèle ce qui suit : « Parfois, ça m'arrivait de poser des questions fermées ou qui ont une réponse à l'intérieur. Je me suis rendu compte de ça suite à la communauté de pratique » (Annie). D'autres éléments du discours montrent que des prises de conscience portent sur la place accordée à l'enseignant associé pendant les rencontres de la triade : « Ça [les rencontres de la communauté de pratique] m'a vraiment fait prendre conscience qu'il fallait que je laisse le maximum d'espace à l'enseignante associée » (Juliette).

Autoanalyse

Dans cette recherche, l'autoanalyse représente une investigation que le superviseur réalise à partir des observations réfléchies de sa pratique. Au sein d'une triade, le superviseur peut réfléchir à la place qu'il prend et à celle qu'il laisse au stagiaire et à l'enseignant associé. Les rencontres en communauté de pratique ont permis aux superviseurs de procéder à une autoanalyse de leur pratique. Avant les rencontres et à tour de rôle, ces derniers devaient avoir filmé une réunion de la triade, à l'occasion d'une visite de supervision, et avoir sélectionné des séquences à présenter au groupe. À ce sujet, une superviseure affirme ce qui suit : « Avant de la montrer à mes collègues dans la CP, j'ai pris la peine de faire ma propre analyse de mes supervisions, de cibler, par rapport à moi, ce que je trouvais des moins bons coups versus ce que je trouvais des bons coups aussi » (Juliette). Par rapport aux rencontres de la communauté de pratique, sa collègue déclare : « [j'ai fait] une analyse de mes propres comportements en tant que superviseure » (Madeleine). Elle ajoute par la suite : « La communauté de pratique, elle m'a amenée à porter un regard, donc une analyse plus profonde [de mes pratiques] ».

Renforcement et transformation des pratiques

Le renforcement et la transformation des pratiques sont deux apports de la communauté de pratique qui émergent de l'analyse des propos exprimés par les superviseurs lors des entretiens individuels.

Renforcement des pratiques

Dans notre analyse, le renforcement des pratiques signifie que le superviseur, constatant la pertinence de ses gestes et interventions au sein de la triade, reconnaît en quelque sorte les forces de sa pratique. Il consolide son action à partir du partage mutuel d'expériences avec ses pairs et de l'enrichissement qui en découle. Les rencontres de la communauté de pratique sont perçues comme l'occasion de renforcer la confiance en soi en ce qui concerne le soutien aux apprentissages du stagiaire. « La communauté de pratique m'a permis, sur certains points, de me rassurer dans mes interventions » (Yvon). Le renforcement touche aussi la capacité à susciter un climat d'apprentissage et de collaboration au sein de la triade. Une superviseure le manifeste ainsi : « Je veux garder comme force [...] continuer à chercher mon ambiance de collaboration et de confiance » (Madeleine). Elle parle aussi de la consolidation de sa manière de questionner le stagiaire : « Je demeure persuadée qu'il est préférable de poser des questions pour amener nos stagiaires à trouver eux-mêmes leurs propres solutions que de leur donner nos solutions ». Une superviseure explique sa perception de l'apport de la communauté de pratique à la fois sur la transformation et le renforcement de ses pratiques de supervision : « La communauté de pratique [...] est venue m'ouvrir des nouveaux volets par rapport à l'approche, surtout au niveau relationnel, mais elle est aussi venue confirmer certaines pratiques que je mets en application » (Juliette).

Transformation des pratiques

La transformation des pratiques indique la volonté d'améliorer sa pratique et de s'adapter aux besoins du stagiaire. L'aspect relationnel a une importance cruciale dans la pratique du superviseur, étant donné ses effets sur le développement professionnel du stagiaire.

La déclaration suivante d'une superviseure porte sur une transformation de pratiques qui a trait à la relation au sein de la triade: « Cette session-ci, j'ai vraiment porté une attention particulière quant à cet aspect-là [relations]. [...] Bien, je les [enseignant associé et stagiaire] laisse beaucoup parler. Je me précipite un petit peu moins. Souvent, on essaie de se dépêcher. On est limités dans le temps. Donc là, je prends beaucoup plus le temps. Je les laisse aller » (Juliette). De manière plus spécifique, l'analyse du discours des superviseurs fait émerger trois éléments qui font l'objet de transformations de pratiques déclarées: les relations avec l'enseignant associé, les relations avec le stagiaire et le soutien à la pratique réflexive du stagiaire.

Relations avec l'enseignant associé

La communauté de pratique a donné à ses membres l'occasion de saisir la pertinence d'accorder plus de place aux enseignants associés. Une superviseure exprime comme suit une transformation de pratique: « La seule chose que j'ai modifiée un peu, c'est la place que je laissais à l'enseignante associée. [...] L'enseignant prend une place équitable dans le trio maintenant » (Annie). L'analyse des données montre également que la communauté de pratique a incité une superviseure à adopter une nouvelle approche susceptible de convenir mieux aux enseignants associés: « Je pense que j'ai peut-être trouvé une formule très intéressante qui va peut-être convenir plus à tout le monde [à tous les enseignants associés] » (Juliette).

Relations avec le stagiaire

Pour nos participants, un autre apport de la communauté de pratique se situe dans l'amélioration des rapports professionnels avec les stagiaires. Selon notre analyse, les relations entretenues avec les stagiaires, au sein des triades, font l'objet de changements. Il est question, notamment, du dosage des conseils selon les besoins affectifs des stagiaires: « La communauté de pratique m'a permis de cibler à qui je devais donner plus ou moins de conseils, donc de cibler vraiment les étudiantes qui nécessitent un apport au niveau affectif, un sentiment de sécurité » (Annie). Également, l'importance accordée aux stagiaires est accrue: « L'étudiante prend vraiment la première place, [...] beaucoup plus de place qu'avant » (Annie). C'est aussi ce que se propose de faire une autre superviseure: « [...] laisser plus de temps pour mes stagiaires. [...] Je pense qu'il faut leur laisser la place pour vraiment qu'ils répondent. Pas passer une question. Puis, essayer d'y aller vraiment à fond pour vraiment partir du propos du stagiaire » (Madeleine).

Soutien à la pratique réflexive du stagiaire

Les quatre superviseurs se proposent de mieux soutenir la pratique réflexive des stagiaires. D'une part, ils veulent stimuler davantage les prises de conscience. Un superviseur vise une transformation de pratiques à ce propos: « Je vais porter une attention plus spéciale au fait d'amener l'étudiant à prendre conscience de ses pratiques pédagogiques [...] autant du côté positif que du côté négatif » (Yvon). D'autre part, les superviseurs déclarent qu'ils évitent davantage de donner des conseils et qu'ils posent des questions qui stimulent vraiment la réflexion des stagiaires: « C'est la communauté de pratique qui m'a permis d'amener plus l'étudiant à être conscient de ses interventions, Donc je vais poser les questions: « Est-ce que tu penses que c'est la meilleure façon de faire? Est-ce qu'il y a une autre façon de faire? » ... » (Yvon). Une superviseure affirme dans le même sens: « Je me suis mise à faire plus de questionnements, surtout sur la partie de trouver des solutions, pour que l'étudiante trouve elle-même des façons de faire » (Annie).

Développement de l'identité professionnelle

Un dernier apport de la communauté de pratique transcende les pratiques des quatre superviseurs. Il touche leur conception de la supervision, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de la collectivité des superviseurs, leur représentation du superviseur compétent et de la triade qu'ils forment avec l'enseignant associé et le stagiaire. Il concerne leur identité professionnelle individuelle et collective. Ainsi, les rencontres en communauté de pratique ont conduit l'une des superviseurs à « vraiment prendre conscience de [sa] posture de superviseure » (Madeleine) et à la consolider en relevant « certaines de [ses] forces [et ce qu'elle a] à améliorer ».

Sa collègue « fonctionne comme si [elle était] filmée et ça vient automatiquement changer [sa] posture » (Juliette). Son lien d'affiliation et d'appartenance au groupe des superviseurs l'a possiblement aidée à se définir comme une professionnelle de la supervision de stage en enseignement : « [La communauté de pratique] est venue vraiment officialiser mon rôle, d'être à l'écoute de l'importance de la supervision et du rôle du superviseur. [...] Moi, je suis dans un rôle de soutien, dans un rôle d'accompagnement » (Juliette). Une autre superviseure voit la triade sous un œil nouveau, ce qui a des effets sur la perception de son identité professionnelle : « Je ne vois plus la triade nécessairement de la même manière. Ma vision a changé. Mes pratiques ont changé. Mon identité professionnelle est différente » (Annie). Les prises de conscience, l'autoanalyse, le renforcement de pratiques de même que les transformations prévues et avérées sont des manifestations du développement professionnel. En somme, l'approche réflexive des pratiques a conduit à une meilleure compréhension du rôle des superviseurs et a nourri leur sentiment de compétence. Une superviseure l'exprime ainsi : « La communauté de pratique, ça m'a permis de développer ou d'améliorer ma capacité d'analyse de ma profession, de mes interventions auprès de l'étudiante. Donc, ça m'a permis de m'améliorer en tant que professionnelle » (Annie).

Interprétation des résultats

À la lumière de ce qui précède, nous constatons que la communauté de pratique peut servir à susciter la réflexion des superviseurs en enseignement sur leurs pratiques de supervision. Elle offre aussi un apport appréciable en ce qui concerne leur développement professionnel quant aux deux éléments suivants : la prise de conscience et une meilleure représentation du rôle de superviseur ; l'amélioration des relations avec les stagiaires et les enseignants associés. Nos résultats montrent également que la communauté de pratique offre aux superviseurs impliqués dans la triade une occasion de poursuivre le développement de certaines compétences : adopter une approche différenciée de la formation du stagiaire ; offrir un soutien à la pratique réflexive du stagiaire et porter un regard critique sur son agir professionnel ; travailler en concertation avec l'enseignant associé en vue d'une formation cohérente du stagiaire. Ces résultats satisfont ainsi plusieurs attentes mentionnées dans le Cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires. Concernant les tensions et les difficultés des superviseurs à accompagner et évaluer, nous ne pouvons pas affirmer que la communauté de pratique permet d'atténuer ces difficultés, mais qu'elle est, à tout le moins, un lieu privilégié pour en discuter.

En regard de ces constats, nous mettons en évidence qu'une transformation des pratiques découle de l'apprentissage collaboratif et de la réflexion collective sur les pratiques, et ce, dans une perspective professionnalisante (Uwamariya et Mukamurera, 2005). D'ailleurs, cette transformation a contribué au développement professionnel de quatre superviseurs participant à nos entretiens. Également, nous remarquons que la réflexion et le partage des pratiques ont donné lieu à un processus collaboratif de construction de connaissances (Michaud et Bouchamma, 2013) et à un coapprentissage établissant un lien d'appartenance entre les superviseurs (Wenger, 1998), et ce, tout en générant la construction de l'identité professionnelle individuelle et collective (Dubar, 1996). Ces constats permettent de souligner la pertinence de mener des rencontres en communauté de pratique dans les milieux éducatifs (Orellana, 2002) et, notamment, avec des superviseurs de stage en enseignement.

Il appert que le soutien du stagiaire à l'articulation des liens entre la théorie et la pratique s'est peu manifesté dans le discours des participants à la recherche. Le superviseur est pourtant considéré comme le plus apte des deux formateurs, enseignant associé et superviseur universitaire, à aider le stagiaire sur ce plan. Également, nous observons que le codéveloppement professionnel issu d'une communauté de pratique et la coanalyse des pratiques sont peu apparents dans nos résultats. Ce manque serait peut-être dû au canevas d'entretien, mais aussi au déroulement de la communauté de pratique où il y a eu peu d'échanges spontanés entre membres où la structure des rencontres ne prévoyait pas d'échanges spontanés entre les membres. Enfin, le partage au sein d'une communauté de pratique aurait pu se révéler dans la coanalyse des pratiques, en l'occurrence une analyse conjointe des pratiques de supervision de stage. Toutefois, dans les entretiens, nous n'avons pas identifié des propos indiquant un apport de la communauté de pratique en lien avec une coanalyse des pratiques par les membres du groupe.

Conclusion

Pour conclure, nous rappelons les résultats majeurs de la recherche, son apport scientifique et pratique, ses limites ainsi que des pistes d'action et de recherche. En cohérence avec notre objectif d'analyser l'apport d'une communauté de pratique aux superviseurs de stage en enseignement, nos résultats se résument comme suit. Les participants ont pu réfléchir ensemble et partager des pratiques de supervision, ce qui a suscité des prises de conscience et l'autoanalyse des pratiques. Ils ont pu renforcer et transformer leurs pratiques, notamment dans leurs relations avec l'enseignant associé et le stagiaire ainsi que dans le soutien à la pratique réflexive de ce dernier. Également, la communauté de pratique a contribué au développement de leur identité professionnelle en tant que superviseurs de stage. Nous sommes d'avis que notre projet de recherche montre la pertinence de la mise en place de communautés de pratique comme dispositif de formation continue des superviseurs de stage en enseignement. Nous estimons en outre que les rencontres en communauté de pratique entre superviseurs peuvent avoir des effets positifs prometteurs sur la formation du stagiaire. Ce projet est original dans sa méthodologie, car il renforce l'utilisation de la vidéo en triade à la base de la communauté de pratique.

Néanmoins, le déroulement des rencontres de la communauté de pratique comporte des limites. Relativement au nombre de participants, une communauté de huit superviseurs aurait donné un meilleur aperçu des apports de la communauté sur le développement professionnel. Or, nous pensons, à l'instar de Vanderclayen (2019), qu'il est préférable de limiter le nombre de membres d'un groupe pour mieux favoriser la réflexion, l'expression des différentes expériences et le codéveloppement professionnel. De même que Morse (1995), nous sommes d'avis qu'un petit nombre de participants permet une analyse profonde et complète de leurs propos. Par ailleurs, la contribution de plusieurs groupes en communauté de pratique aurait augmenté le nombre total de participants et les données, mais cela n'a pas été possible dans le cadre de cette étude. Comme piste d'action, nous suggérons la création de communautés de pratique regroupant enseignants associés et superviseurs universitaires dans le but de favoriser une plus grande cohérence entre leurs pratiques de formation des stagiaires et de parvenir à des consensus à propos du développement de la professionnalisation des stagiaires (Gouin et Hamel, 2015). Aussi, une avenue à considérer comme piste de recherche serait l'analyse du point de vue du stagiaire sur les apports du superviseur universitaire au développement de ses compétences professionnelles. Enfin, dans le cadre de ce texte, nous n'avons pas voulu présenter une analyse spécifique pour chaque participant, car l'objectif était de mettre en évidence l'apport d'une communauté de pratique à l'expérience professionnelle, et ce, de manière globale. Cette contribution pourrait faire l'objet d'un prochain texte.

Références bibliographiques

- American Productivity and Quality Center (APQC), (2001). Building and Sustaining Communities of Practice.
- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43-57). Bruxelles : De Boeck.
- Bates, A.J., Ramirez, L. et Dritz, D. (2009). Connecting University Supervision and Critical Reflection: Mentoring and Modeling. *The Teacher Education*, 44, 90-112.
- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles. Bruxelles : De Boeck.
- Beauvais, M. (2007). Chercheur-Accompagnateur : une posture plurielle et singulière. *Recherches Qualitatives, Hors-Série (3)*, 44-58.
- Bourassa, M., Phillion, R. et Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits, une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie*, 35, 78-117.
- Bourdieu, P. (2000). Esquisse d'une théorie de la pratique. Paris : Éditions du Seuil.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (Dir.), *Les enjeux de la supervision des stages* (pp. 81-95). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Boutet, M. et Rousseau, N. (Dir.) (2002). Les enjeux de la supervision pédagogique des stages. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Butler, D. L. (2005). Le développement professionnel des enseignants. L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 55-78.

Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25 (1), 34-49. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>

Cody, N., Cividini, M. et Truchon Tremblay, C. (2017). Dispositif de coformation pour superviseurs universitaires. Retombées pour la formation pratique à l'enseignement, Le Réseau EdCan, <https://www.edcan.ca>

Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation de stage entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 40 (2), 1-27.

Conseil supérieur de l'éducation. (CSÉ, 2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2004). Un nouveau souffle pour la profession enseignante, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec.

Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), 307-325. <https://doi.org/10.7202/1008988ar>

Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (Dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.

Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages ? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation* 41 (3), 726-752.

Dewey, J. (1938). *Logic: the Theory of Inquiry*. New-York (NY) : Holt, Rinehart and Winston.

Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une vision englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (1), 25-43.

Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Dufresne, M. (2014). Exploration de la théorie d'action de personnes superviseuses de stage en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et primaire. Thèse de doctorat inédite. Université de Sherbrooke. Canada.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio AEGIS*, 7 (4), 47-58.

Fayne, H. (2007). Supervision from the Student Teacher's Perspective : An Institutional Case Study. *Studying Teacher Education*, 3 (1), 53-66. <http://dx.doi.org/10.1080/17425960701284016>

Gareau, M. (2018). Pratique réflexive et autorégulation : favoriser le développement professionnel des étudiants à la fin de la formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale de la formation initiale vers l'insertion professionnelle. [Thèse, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/12176>

Gouin, J. A., et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Canadian Journal of Education*, 38 (3), 1-27.

Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? *Cahiers pédagogiques*, 435. http://www.cahiers-peda... le.php3?id_article = 1771

Habak, A. (2020). Regard bioécologique sur les difficultés et le développement professionnel de stagiaires québécois en enseignement. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].

Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebois, M. et Vasconcellos, M. (dir.) (2008). La question identitaire dans le travail et la formation. Paris: L'Harmattan.

Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood cliffs (NJ): Prentice Hall PTR.

Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par les enseignants du supérieur. *Education et Formation-e-301*, 99-113.

Lamy, M. (2005). Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud. *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* (pp. 43-57). Bruxelles: De Boeck.

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1 (3), 293-307.

Label, C., Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Bélair, L. M. (2019). Le travail d'accompagnement des formateurs de stagiaires dans l'enseignement supérieur: perspectives compréhensives et modalités de mise en place. *Phronesis*, 8 (1-2), 1-4. <https://doi.org/10.7202/1066580ar>

Label, C., Bélair, L. M. et Monfette, O. (2015). Pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. Dans P. F. Coen et L. M. Bélair (Dir.), *Évaluation et autoévaluation: quels espaces de formation?* (pp. 199-220). Bruxelles: De Boeck.

Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et Francophonie*, 36 (2), 63-79.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (pp. 49-65). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires: quels enjeux et quels défis? *Phronesis*, 8 (1-2), 111-126. <https://doi.org/10.7202/1066588ar>

Maes, O., Colognesi S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41 (2), 483-501. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>

Maes, O., Colognesi, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Éducation & Formation*, 308 (1), 95-106

Malo, A. (2019). Apprendre dans un dispositif de formation en alternance: le cas de stagiaires en secondaire. *L'Alternance en Éducation et en Formation. Éducation & formation*, 314, 129-144.

Mazalon, É. et Landry, C. (1998). L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5 (1), 93-116. <https://doi.org/10.7202/1017296ar>.

Michaud, C. et Bouchamma, Y. (2013). Processus de construction d'une communauté de pratique: l'expérience d'une formation continue en milieu scolaire. *Éducation et francophonie*, 41 (2), 196-211.

Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5, 147-149. <https://doi.org/10.1177/104973239500500201>

Morse, J. M. (1991). Strategies for sampling. Dans J. M. Morse (Dir.), *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue* (pp.127-145). Thousand Oaks (CA): Sage Publications, <https://doi.org/10.4135/9781483349015.n16>

Orellana, I. (2002). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement: signification, dynamique, enjeux. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF.

Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G. et Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7 (4), 65-79. <https://doi.org/10.7202/1056320ar>

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. et collaborateurs. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence. https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Documents_officiels/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf

Portelance, L., Martineau, S. et Caron, J. (2014). L'injonction de la collaboration interprofessionnelle chez les formateurs du stagiaire en enseignement : entre adhésions et résistances. Dans T. Pérez-Roux et A. Balleux (Dir.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (pp. 209-227). Paris : L'Harmattan.

Rivard, W.-C., Beaulieu, J. et Caspani, M. (2009). La triade : une stratégie de supervision à redéfinir ! *Éducation et francophonie*, 37 (1), 140-158. <https://doi.org/10.7202/037657ar>

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : éditions du CRP.

Schön, D.A. (1984). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Volume 51-26. New-York (N.Y.) : Basic Books.

Schön, D.A. (1994). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.

Taylor, S. J. et Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings* (2e édition.). Hoboken (N.J.) : Wiley.

Uwamariya, A. et J. Mukamurera. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155.

Vandercléyen, F. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel comme approche de formation continue. Définition, principes et fonctionnement. Dans F. Vandercléyen, M. L'Hostie et M.-J. Dumulin (Dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires. Conditions, enjeux et perspectives* (pp. 13-30). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning and identity*. Cambridge (N.-J.) : Cambridge University Press.

Wenger, E., Mc Dermott, R., et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard (N.J.) : Harvard Business School Press.

